

ВПЛИВ НАРАТИВНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ МОЛОДИМ ПЕДАГОГОМ ВЛАСНОГО ДОСВІДУ НА УСВІДОМЛЕННЯ СЕНСУ І ЦІННОСТЕЙ СВОЄЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Андрієвська В.В.

Андрієвська В.В. Вплив наративної презентації молодим педагогом власного досвіду на усвідомлення сенсу і цінностей своєї професійної діяльності

У статті на конкретному прикладі розглянуті особливості подолання педагогом приватної кризи своєї професійної ідентичності: мова йде про перегляд і трансформацію деяких важливих сенсів і цінностей внаслідок залучення суб'єкта до нових патернів поведінки, їх асиміляції та інтеграції в структуру професійної діяльності.

Зроблено спробу використовувати в аналізі не тільки психологічні, але й суто наратологічні категорії.

Показано вплив комунікативної ситуації психологічного інтерв'ю на аксіологічне фокусування та акцентування дискурса.

Андреевская В.В. Влияние нарративной презентации молодым педагогом собственного опыта на осознание смысла и ценностей своей профессиональной деятельности

В статье на конкретном примере рассмотрены особенности преодоления педагогом частного кризиса своей профессиональной идентичности: речь идет о пересмотре и трансформации некоторых важных смыслов и ценностей вследствие приобщения субъекта к новым паттернам поведения, их ассимиляции и интеграции в структуре профессиональной деятельности.

Сделана попытка использовать в анализе не только психологические, но и сугубо нарратологические категории.

Показано влияние коммуникативной ситуации психологического интервью на аксиологическое фокусирование и акцентирование дискурса.

Andriyevska V.V. Influence of narrative presentation by a beginning educator of his/her own experience on his/her awareness of the professional activity's meaning and values

In the article, a specific case is used for analyzing peculiarities of the process by which an educator overcomes his/her professional identity crisis. The author deals with the issue of reviewing and transformation of some important meanings and values resulting from familiarizing of the subject with new behavioral patterns, from their assimilation and integration in the structure of professional activity.

An attempt is made to make use of not only psychological, but also purely narratological categories.

Shown is the impact which the communicative situation of psychological interview makes on the axiological focusing and accentuating the discourse.

Структура професійної самосвідомості фахівця, його професійного Я охоплює як суб'єктно-діяльнісні (професіоналізм, компетентність), так і особистісні (певна системна організація свідомості і психіки) компоненти. Роль останніх особливо зростає, якщо розглядати професійний досвід індивіда як діяльність в усій повноті її мотиваційних, операційних та емоційних складових, або й більше – як екзистенційну історію його буття в професійному контексті.

У загальновідомих авторитетних джерелах виокремлюються такі компоненти професійної самосвідомості: 1) усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти; 2) знання щодо ступеня своєї відповідності професійним еталонам; 3) знання про свої сильні і слабкі сторони; 4) знання своїх способів успішної діяльності, індивідуального стилю професійної діяльності; 5) знання про ступінь свого визнання в професійній групі; 6) уявлення про своє майбутнє в професії [4]. Фактично мова йде про професійну самоідентифікацію (1), професійну рефлексію, самоаналіз, самооцінку (2, 3, 4), соціальний інтелект (5), здатність до перспективної рефлексії (6).

Значно рідше в поле зору дослідників потрапляє аксіологічна складова професійної самосвідомості. Так, окремі автори пишуть про моральнісні професійні орієнтири, які виявляються у відчутті суб'єктності своєї праці, відповідальності за неї і в переживанні власної професійної самоєфективності [9].

Професійна самосвідомість виявляється у переживанні професійної ідентичності. Структура останньої розбудовується залежно від сформованості ціннісних орієнтувань особистості, образу Я в професії (професійного Я). В дослідженні К.С.Тороп підкреслюється, що умовою позитивної профієдентичності є реалізація потреби у самоповазі та саморозвитку, ідентифікація з професійною спільнотою й набуття значущого статусу в межах цієї спільноти, **ціннісне ставлення** (підкреслення наше) до норм, традицій, сутності професійної справи, спрямованість до саморозвитку й реалізації у професійному плані.

Основним **предметом** пропонованої статті є уявлення фахівця-педагога про ієрархію цінностей і смислів його професійної діяльності, рефлексія її позитивних і негативних впливів на власну особистість, самооцінка моральнісних аспектів професійної діяльності, в цілому – моральнісне Я професіонала.

Виходитиме з того, що професійне самовизначення триває протягом усього професійного життя: фахівець постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття, свідомо і самостійно віднаходить сенс своєї роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [3].

Аксіологічна (ціннісно-моральнісна) складова професійної самосвідомості особливо увиразнюється в періоди криз професійного становлення. Кризи професійного становлення визначають як нетривалі в часі (до року) періоди кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності і поведінки особи, зміни вектора її професійного розвитку. Кризи спричиняють переорієнтацію на нові цілі, корекцію і ревізію соціально-професійної позиції, підготовляють зміну способів виконання діяльності, ведуть до зміни взаємовідносин з навколишніми людьми, а в окремих випадках – до зміни професії [3, с. 230]. Кризи професійного становлення є основним механізмом трансформації ідентичності [6].

У зв'язку із сказаним видається **актуальним** аналіз усвідомлення молодим фахівцем сенсу і цінностей своєї діяльності в переломні періоди становлення його професійної самосвідомості.

Мета статті: проаналізувати усвідомлення молодим педагогом трансформації важливих сенсів і цінностей професійної діяльності в ході наративу; з'ясувати, як на процесі структурування самосвідомості відбиваються закони нарації.

Специфіка пропонованої розвідки полягає в тому, що в ній, по-перше, використано деякі наратологічні поняття й категорії¹ і, по-друге, аналіз сфокусовано на одному конкретному випадку, на тексті одного *природного самовідображального* наративу. В разі, коли виникає потреба глибшого розуміння представлених подій, до аналізу залучаються відповіді респондента на інші питання інтерв'ю, які стосуються піднятої в наративі теми.

В основу запропонованого в цій статті розгляду проблеми покладено характерне для наратології протиставлення **глибинного й поверхневого рівнів наративу**. Опозиція глибинного і поверхневого рівнів проходить через більшість наратологічних моделей, систематизуючи й поляризуючи уживані в них поняття. Так, *глибинний рівень* наративу фактично обмежується його змістом («наратованим», «що» наративу) без огляду на відправника й отримувача повідомлення – це *історія, фабула*, основний матеріал, нарис ситуацій і подій, які мисляться окремо від залучених до них персонажів чи тем. *Поверхневий рівень* – це ситуації і події, пов'язані із персонажами, представлені *адресатові* розповіді з точки зору *наратора* не лише каузально, а й в хронологічному порядку. Тут можна говорити про *сюжет* (в розумінні російських формалістів), про «як» наративу [5].

¹ Основні з цих понять і категорій проаналізовано нами в [1]. Тут і далі їх виділено курсивом.

² Автор наративу – молода вчителька української мови зі стажем роботи 7 років.

Це ж протиставлення знаходимо зокрема і в наратологічних уявленнях про **подвійну подієвість** наративу. «Перед нами дві події, – писав М.М.Бахтін, – подія, про яку розповідається в творі, і подія самого розповідання (в цій останній ми і самі беремо участь як слухачі – читачі); події ці відбуваються в різні часи (відмінні і за тривалістю), в різних місцях, і водночас вони нерозривно об'єднані в єдиний, але складний події, яку ми можемо позначити як твір в його подієвій повноті <...> Ми сприймаємо цю повноту в її цілісності і неподільності, але одночасно розуміємо і всю відмінність моментів, які її складають» [за 7, с. 2].

Першу (буттєву подію, про яку йдеться в оповіді) називають референтною, другу (саме свідчення) – комунікативною. Референтна і комунікативна події, тобто певна історія, фабула і дискурс з приводу неї, з одного боку, непокінчані, а, з другого, – нероздільні. Вважається, що наратив являє собою текстовироджувальну конфігурацію цих двох планів подієвості [Там само].

Сукупність факторів, які складають основу історії чи фабули, дискурс наділяє статусом подієвості. При виокремленні подій варто орієнтуватись на визначення Ю.Лотмана (подія мислиться як те, що відбулося, хоча могло й не відбутися) або П.Рікера (подія – це те, що могло відбутися по-іншому).

За М.Бахтіним, головною особою перетворення факту в подію, без якого німа фактичність не є подією, є свідок і суддя. Те, що на референтному рівні не виглядає як подія, в рамках комунікативної події розповідання може бути подією, і то дуже важливою. Референтний план містить в собі можливість різних згущень, акцентуацій, оцінок, врешті, навіть різних картин світу – і тільки одна з них реалізується в дискурсі. Різні спостерігачі і учасники подієвого ряду можуть побачити його, зрозуміти і відбити в мовленні по-різному.

Таким чином, вирішальною інстанцією у перетворенні факту на подію є актуалізатор події, той її свідок, який має точку зору, ціннісну позицію і власний голос, свідок, який є її (події) «суддею». Наділення факту статусом події є довільним креативним актом оповідача, зумовлене специфікою його ментальності.

Проте це – тільки один бік проблеми. Засадничим положенням наратології є те, що жодна комунікативна подія не здійснюється без участі рецептивної свідомості адресата. Слухач є не просто рівноправним учасником комунікативної події, він – її співучасник. Тут варто згадати про розмежування в наратології трьох видів компетенції: креативної (форми авторства), референтної (предметно-тематично-буттєвої компетенції персонажа наративного висловлювання) і рецептивної (ад-

ресованості наративу). Таким чином, смисл наративу (за В.І.Тюпою) є інтерсуб'єктивним, він не обмежується суб'єктивною значущістю, на-в'язаною факту автором наративу. СENS відповідає на якісь питання, і для своєї актуалізації потребує запитувача («впрошашающего») [7]. В певних жанрах оповіді як, наприклад, в аналізованому в цій розвідці *самовідображальному природному* наративі (як варіанті усного життє-пису) і суб'єкт, і адресат комунікативної події є рівновартісними суб'єк-тами смислопокладання, між якими встановлюється відношення ціннісно-смислової солідарності (або, навпаки, полемічності). З точки зору адресата, цей жанр несе в собі рецептивну компетенцію «довіри до чужого слова».

Як пише В.І. Тюпа, «сЕНс події виникає в комунікативному акті взаємодії креативної і рецептивної свідомості» [7, с. 31]. Про те, що синтез нових сЕНсів в наративі здійснюється в результаті діалогу з іншими людьми, пише і Н.В.Чепелєва [8].

Визначаючи характерні контекстуальні і жанрові ознаки того конк-ретного наративу, який є предметом аналізу в цій статті, звернемо увагу на основні обставини, які наклали відбиток на зміст і структуру діалогу між інтерв'юером і респондентом («креативною і рецептивною свідомостями»). Найперше тут важить те, що інтерв'ю проводить психолог, і така адресованість дискурсу респондента чинить вплив на всю систе-му фокусувань подієвої структури його повідомлення: йдучи назустріч гаданим «очікуванням» інтерв'юера, респондент намагається актуалі-зувати не тільки подієву канву описуваної ситуації, але й другий план – її внутрішній психологічний «пейзаж», події у ментальному світі особи-стості. Таким чином, ситуація психологічного інтерв'ювання акцентує в свідомості респондента психологічний план його буття.

Важливою є й та обставина, що в даному конкретному випадку інтерв'юер виявився для респондента не зовсім випадковою і нейтраль-ною особою. Давнє знайомство родин спричинило усвідомлення відсут-ності ціннісної дистанції, через що інтерв'юер, поза власним бажанням, виступив для респондента у ролі певного морального «авторитета», що надало наративу інтимно-«сповідального» характеру з елементами широкі і жорсткої самокритики з боку респондента.

Сказане не означає, що така рольова структура наративу «спотво-рила» саму комунікативну подію оповіді чи відхилила її від «правдиво-го», істинного референтного значення: просто конкретна ситуація і її конкретний контекст посприяли саме такому, а не іншому, осмисленню респондентом свого досвіду через специфічне, ціннісне моделювання ним екзистенційної картини світу.

Приводом для наративу стало запитання інтерв'юера щодо «поборів», характерних, на жаль, для сучасної школи.

... Я в цьому році <...> досить підло поступила, я відчуваю вину, хоч я ніби-то відпрацювала. 9-й клас у мене: в 9-му класі здається екзамен – пишуть диктант. Диктант написати дуже важко, діти настільки загружені, що їм не до диктантів. Та й взагалі важко написати диктант – це я знаю точно. Нормально середньостатистична дитина повинна на трійку писати диктант, а написати на «4», на «5» – це уже проблемно.

І от я їх взяла в 9-му класі, чужа «тётенька», а вони вже дорослі, абсолютно сформовані діти (і там клас непоганий, і вони вважали, що вони розумні, ці діти). Я вересень, жовтень – пишу чверть – з ними пропрацювала і поставила їм досить низькі бали по 12-бальній системі, так як і чесно вважала, що вони на більше не знають. З літератури я їм взагалі мало поставила, кажу: «Мене не цікавить те, що ви прочитали, ви не говорите, ви не пишете творів творчо». Я так жорстоко підійшла до цього питання, я мала меркантильну ціль: там були «хороші», дорогі батьки, з яких можна було «качати». «Качати» задаром я не хотіла, я просто поставила низькі бали – те, що їхні діти заслуговують, нікому не заглядала в рот.

І під Новий рік прийшла на збори, ну, запросила класний керівник: «У Вас же ж випускний екзамен. Які вимоги». Я так конкретно сказала, що діти слабкі, що якщо вас задовольняє 4-6 балів на диктанті екзаменаційному, то на сьогодні ваші діти готові на 6 балів. ну це не про всіх, назвала прізвища, кого треба підтягнути, як завжди ми робимо, щоб «підсластити пілюлю». Але я їм реальну картину жорстоко намалювала, нікого не захищаючи, не ховаючи. І вже після Нового року – кінець січня – початок лютого – почали приходити до мене батьки: «Підготуйте нас до екзамену». Спочатку одна людина, потім дві, і так вийшло, що в травні я мала вже дві групи цих дітей, я вже мусила на групи їх розділити, вже індивідуально займатися неможливо було, вже фактично півкласу сказало: «Ми хочемо написати диктант нормально». Тим більше, багато дітей йшло в технікуми, а не залишалось в школі, їм треба було хороші оцінки поставити в атестат.

Я відчуваю вину, що я це зробила свідомо, я їх до цього вела конкретно. Але, з іншого боку, те, що я взяла грошима, я відпрацювала з кожною дитиною – тут у мене чиста совість, я ні з ким не працювала так, аби тільки взяти ці гроші... У нас же ж субота ніби-то вільний день, уроків немає, але школа офіційно на шестиденці, і су-

бота у нас називається «День самопідготовки» – відкрита бібліотека, можна оці додаткові заняття назначати. Ми займалися в суботу повний день всі 8 уроків: двоє – на 8 годину, двоє – на 9-ту, двоє – на 10-ту – і так я цілий день з ними займалась. Я ніби-то відпрацювала ці гроші, але совість мучить, бо в радянський час це було б неможливо. Я не знаю, чи я правильно роблю.

І вони здали екзамен, я нікому не натягнула. Фактично всі ці діти підтягнулись, бо вони знають: якщо мама дає гроші, то треба вчити. Хоча одна дівчинка була така конкретно: ходить, немає ручки, немає зошита і дивиться на мене золотими очками. «Я прийшла». «Ну давай будемо писати». «А дайте мені ручку. І зошит у Вас є?». «Є. На тобі». Значить, я диктую, я намагаюся сказати, що іде урок, що вона повинна запам'ятати цю орфограму, щоб ми вже до цього не верталися, щоб це вже було її набутком. І дивиться на мене постійно такими очима і так щиро: «Я вчора на дискотеці була, з таким хлопчиком познайомилась». «Катя, ми пишемо диктант». «О.О., мама ж знає, що я з 9-тої до 10-тої у Вас. Яка Вам різниця, чим ми будемо займатися». Вона твердо впевнена, що якщо вона вкладає в мене гроші, я ніколи не поставлю їй трійку, а лише хорошу оцінку. Це от психологія цих сучасних дітей, це вже нова, риночна... І мене це дуже пригнічувало – такі стосунки. Якщо я беру гроші, якщо я годину з дитиною один-на-один займаюся, я повинна дати більше, ніж я дала на уроці, більше, ніж я можу. (Я вже сама готуюся до цих індивідуальних занять), а вона приходить і каже, що мама знає, що я тут, і цього достатньо. Це мене дуже пригнічує – ці сучасні погляди цих риночних дітей. Вони вже дорослі, їм по 15 років, вони вже розуміють все так, як треба.

Виокремимо, відповідно до наратологічних традицій, фабулу і сюжет наративу, щоб відчутти й оцінити ті «прирошення» сенсу, які спричинила конкретна описана тут комунікативна ситуація.

Отже, *фабула*: 1) Учитель з максимальною об'єктивністю виставляє учням незадовільні оцінки. 2) На батьківських зборах він, свідомо катастрофізуючи ситуацію, повідомляє про слабку підготовленість учнів до написання екзаменаційного диктанту, оцінка за який входить до атестату. 3) Невдовзі батьки починають звертатись до вчителя з проханнями про платне репетиторство. 4) Учитель у вільний від занять час сумлінно працює з учнями в індивідуальному режимі. 5) Одна учениця марно намагається схилити вчителя до формального проведення занять. 6) Учні успішно складають екзамен.

Наскільки можна судити, ця конкретна фабула побудована за наративною схемою («синтагмою») *випробування* – як руху суб'єкта в напрямку до його мети. Вона охоплює полемічне або транзакційне протистояння (особливо це стосується епізоду 5), домінування суб'єкта і його наслідок. У схемі А.Греймаса і його школи суб'єкт послідовно проходить *кваліфікаційне, вирішальне і звеличувальне* випробування (5). У нашому випадку, швидше за все, можна говорити про кваліфікаційне і вирішальне випробування.

Відповідно до наратологічних категорій, на цьому рівні можна виокремити фундаментальні ролі головних *актантів* (суб'єктів дій): *агентів* (ним є сам оповідач, а також згадувана учениця, яка демонструє певну незалежну поведінку і впливає на розвиток подій) і *пацієнтів* («витерплювачів», тих, на кого впливає агент, змінюючи їхню ситуацію: в даному випадку пацієнтами є учні та батьки). В наратології розроблено широку номенклатуру наративних ролей *агента*. Зокрема вирізняють: *агентів-модифікаторів* (які покращують чи погіршують ситуацію пацієнтів) і *підтримуючих агентів* (їхніх захисників і фрустраторів). Крім того, тут можна скористатись такими кваліфікаційними поняттями, як *агенти-інформатори/дисимулятори* (лицеміри), *седюцери* (спокусники), *інтимідатори* (застрашувачі), *облігатори* (спонукачі, примушувачі), *інтердиктори* (забороняльники) і т.ін. [5]

На перший погляд, видається проблемним віднести нашого респондента (як агента) до якогось одного з названих типів: він поєднує в досить суперечливий спосіб різні ролі. Так, він є, без сумніву, *модифікатором* (покращує ситуацію учнів-пацієнтів, озброюючи їх знаннями). В цьому ж сенсі його можна вважати і їх *захисником*. Водночас у першому і другому епізодах фабули він виступає як явний *фрустратор* та *інтимідатор* (застрашувач), здійснюючи свою маніпулятивну акцію над пацієнтами-батьками. Так само одночасно він є *інформатором* (об'єктивно інформує батьків про стан знань учнів) і *дисимулятором* (приховує свої справжні мотиви).

Водночас не викликає труднощів визначення глибинної ролі другого агента – учениці, яка однозначно виступає як *седюцер* (спокусник).

Спробуємо спроектувати на нашу фабулу одну з актантних моделей або класичних схем наратологічного глибинного аналізу. Наприклад, А.Греймас виокремлює чотири актанти: *суб'єкт* (шукає об'єкта), *об'єкт* (шукається суб'єктом), *відправник* (є власником цінностей суб'єкта і посилає його на пошук об'єкта), *одержувач*, *помічник* (суб'єкта) та *опонент* (суб'єкта) [5]. В нашому випадку *суб'єкт* – це учитель, справжній шуканий *об'єкт* (задекларований – високі знання

учнів) – гроші, матеріальна вигода. *Відправником суб'єкта* (психологічною першопричиною усіх його дій) є, як видно з наведеного далі фрагмента, скрутна матеріальна ситуація. Так, у відповідь на традиційний психологічний тест «Хто я?», отримуємо:

Я – мама, вчителька, дружина. І бідна людина, яка постійно страждає від нестач всяких. Нема на що купити не те що книжку, а взагалі ручку.

І ще в іншому місці інтерв'ю: «... цей голод, фізичний голод <...> Ці копійки зарплатні...».

Інші актанти: *одержувачі* – учні, батьки (а насправді – сам суб'єкт), *помічники суб'єкта* – батьки, *опонент суб'єкта* – учениця в ролі *седюцера*.

Таким чином, елементарний глибинний аналіз фабули (референтного плану події) показує неоднозначність і навіть суперечливість поведінки актанта, який є не тільки суб'єктом дії, але й, про що свідчить текст наративу, **суб'єктом етичного вибору і етичного переживання**.

Текст наративу (його поверхнева структура, сюжет, дискурс, матеріал, упорядкований з точки зору основного персонажа, *протагоніста*) демонструє внутрішню суперечливість позиції протагоніста, який виступає одночасно і як *герой* (носій позитивних цінностей) і як *антагоніст, антигерой* (носій негативних цінностей).

Аналіз застосованих наратором оцінкових категорій свідчить про те, що наратор критикує свій вчинок нещадно:

«Я досить підо поступила», «Я відчую вину», «Я так жорстоко підійшла до цього питання», «Я мала меркантильну ціль», «Там були «хороші», «дорогі» батьки, з яких можна було «качати», «Я відчую вину, що я це зробила свідомо, я їх до цього вела конкретно», «совість мучить» і «Я не знаю, чи я правильно роблю».

З іншого боку, протагоніст відчуває антипатію до *«цих риночних дітей»*, які *«знають, що якщо мама дала гроші, то треба вчити»*, *«Вона твердо впевнена, що якщо вона вкладає в мене гроші, я ніколи не поставлю їй трійку, а лише хорошу оцінку»*, *«ці сучасні погляди цих риночних дітей»*. *«Мене це дуже пригнічувало, такі стосунки»*.

З цього огляду показовим є центральний епізод з дівчинкою-седюцером, яка уникає роботи (*«Яка вам різниця, чим ми будемо займатися»*), будучи впевненою, що *«проплачена»* вчителька і так поставить їй добру оцінку. Седюцер ніби запрошує героя повністю зануритись в аморальний світ, де купується все.

Спокуса седюцера стала тим головним (і *професійним*, і *вирішальним*) випробуванням, яке постало перед героєм на шляху до шуканого *об'єкта*.

Але що цікаво: ще з іншого боку, герой не приймає і «совкових понять» про ідеал поведінки вчителя (звернімо увагу на зневажливий епітет!), що добре ілюструється наступним фрагментом інтерв'ю:

... батьки ображені: десь не довчили, десь не доглянули, десь не дали стільки уваги. «А ось ми вчилися, ми були піонерами, з нами вчителі після уроків займалися, в нас була маса гуртків» – це 35-40 річні батьки. «А в них шостий урок закінчився – все, фурр, вигнали, школа пуста, вчительки немає, вони собі бігають». Оці совкові поняття у батьків ще залишилися, і в бабусь особливо.

Водночас, як виявляється, герой сам є носієм і радянської («совкової») системи професійних цінностей, які вимагали від учителя жертовності і цілковитої самовіддачі:

Ми ж розуміємо, що так воно фактично і повинно бути, що ми повинні з дітьми круглодобово бути – це дуже добре було б для дітей. Але, знову ж таки, цей голод, фізичний голод гонить додому всіх. Ці копійки зарплатні. Навіть так гонорово: «А чого це я буду за ці копійки віддавати душу». Дуже багато таких вчителів – і молоді вчителі особливо так реагують.

І ще один фрагмент:

... на 1 вересня (вони ж мене ще не знали, перший раз мене побачили) <...> вони всі прийшли з оцими дорогими букетами. Для мене це було страхотливо; я ж знаю, скільки це коштує на 1 вересня, що на базарі ж ціни на цей день обов'язково піднімаються. На День вчителя вони вже прийшли до мене з подарунком. Я не готова була. Я тих (своїх перших) дітей випустила зовсім з любов'ю, зовсім чесно і чисто <...> Я в шоківі, я цього подарунка не беру. «Беріть, беріть, так всі роблять. Так треба».

<...> І для мене це зараз проблема, бо я хочу їх трошки відучити, але це не можна обрубати зразу: якщо я батькам скажу: «Мені цього не треба, я від цього шокована», – вони це зрозуміють як образ. З одного боку, вони не хочуть давати, а, з другого, вони вважають, що тоді я буду гірша до їхніх дітей.

Наведені фрагменти ілюструють боротьбу в свідомості героя двох «великих наративів» (за А.Лоренцером, великий наратив – це ірраціональна світоглядна система, панівні форми свідомості, ідеально-загальні фігури мислення і дії, які, подібно до колоніальної влади, узурпують особисте життя), один з яких домінував у попередню епоху, інший завойовує плацдарм нині. Перший, радянський «великий наратив», постулював ідеальний образ вчителя як людини абсолютно безкорисливої, безоглядно відданої дітям і справі виховання – аж до повного само-

зречення і фактичної заборони на приватне життя (див. наше дослідження [2]). Новий «великий наратив» поставив на порядок денний прагматизм, усвідомлення свого законного права на гідну винагороду, так зв. «економічне мислення» тощо.

Зацитовані вище фрагменти наративу вказують на те, що герой переживає справжню кризу професійної самосвідомості, зокрема професійної Я-концепції, як більш чи менш усвідомленого уявлення людини про себе як про професіонала. Так, ми бачимо, що його ідеальне Я, сформоване на системі цінностей минулої епохи, увійшло в конфлікт з реальним Я, змушеним відповідати на новопосталі виклики. Під загрозою опинилась етична складова професійної Я-концепції, особиста гідність професіонала, яка не дозволяє просто «продаватись», тобто продавати добрі оцінки. Наступні уривки ілюструють виниклу перебудову системи цінностей педагога: замість концепту «безкорисливої самовідданої праці» на передній план виходить, як домінуюча цінність, концепт «відповідності між працею і винагородою». Останній має два різновиди:

1) справедлива оцінка праці учня:

«Качати» задаром я не хотіла, я просто поставила низькі бали – те, що їхні діти заслуговують, і нікому не заглядала в рот.

Я їм реальну картину жорстко намалювала, нікого не захищаючи, не ховаючи.

І вони здали екзамен, я нікому не натягнула.

2) гідна винагорода за чесну, не фіктивну працю учителя:

... що я взяла грошима, я відпрацювала з кожною дитиною – тут у мене чиста совість, я ні з ким не працювала так, аби тільки взяти ці гроші.

Я <...> відпрацювала ці гроші <...>

Якщо я беру гроші, якщо я годину з дитиною один-на-один займаюся, я повинна дати більше, ніж я дала на уроці, більше, ніж я можу.

Фактично, всі ці діти підтягнулись.

«Кода» наративу, повернення автора в «тут і тепер» показує, що він відрефлексував свій новий досвід і гармонійно інтегрував його в свій поведінковий арсенал, взявши на озброєння стратегію, яку раніше переживав як «підлу», внаслідок чого Я-ідеальне і Я-реальне стабілізувались на базі нового етичного кодексу. Він фактично узгодив великі наративи радянської та пострадянської епох, виробивши більш тверезу і реалістичну професійну Я-концепцію.

І зараз я думаю: цих дітей мені залишать, вони підуть в 10-ий клас і в 10-му класі з ними мені вже буде спокійно, тихенько працювати без цього всього. Батьки в 10-му класі не прийдуть з репети-

торством. А от, якщо, Бог дасть, 11-ий, там оцей творчий переказ, там вони можуть знову прийти і знову (знову ті ж самі. Я ж знаю вже хто зацікавлений). І я вже думаю собі: треба такий посібничок купити, там почитати – перебазовую себе з диктантів уже на творчий переказ, щоб я вже була готова.

На наше переконання, усвідомлення всіх цих моментів відбулося не без впливу «заломлюючих» ефектів комунікативного середовища їх викладу, з його доміантою етико-психологічного осмислення особистого досвіду, породженого орієнтацією респондента на професію і особистість інтерв'юера (що між ним і респондентом постулювалась, очевидно, відсутність ціннісної дистанції).

Той факт, що респондент з готовністю відверто переповів низку доволі травматичних для нього подій, свідчить про те, що останні були ще недостатньо інтегровані в його особистісний досвід, і наратив у цьому випадку виконав, очевидно, компенсаторну і загоювальну функцію, а також посприяв утвердженню трансформованої концепції професійного Я. Як пише Н.В.Чепелева, саме захисна функція наративу дозволяє людині мов би відсторонитися від негативних переживань, перевести спогади про травмуючі події у зовнішню історію, тим самим трансформуючи їх у більш продуктивну історію, узгоджуючи таким чином травматичні та нетравматичні фрагменти досвіду, роблячи його несуперечливим [8].

Наведений в статті аналіз наративу продемонстрував особливості не лише внутрішньої динаміки професійної свідомості і самосвідомості педагога в кризовий період його розвитку, але й зміну певного фрагменту смислової архітектоніки його ідентичності, зокрема професійної самоідентичності. Різницю між професійною ідентичністю і професійною самоідентичністю чітко проводить, наприклад, Л.Б.Шнейдер. Вона пише, що якщо N є спеціалістом, у відповідності із базовою освітою виявляє характерні для «нормативного» спеціаліста риси, має певні професійні знання і вміння – можна говорити про його професійну ідентичність.

Якщо водночас N чітко розуміє, що він спеціаліст (а краще – професіонал), позитивно до цього ставиться, виробляє систему професійно-моральнісних самооцінок, визначається («відтворюється», «підтверджується», «вивіряється», «довизначається» – В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман) в своїх професійних позиціях, усвідомлює і виокремлює характерні риси людей своєї професії і інших, то можна говорити про професійну самоідентичність N [9, с. 53]. Професійну ідентичність, за Шнейдер, можна формувати, професійна ж самоідентичність досягається. Процес професійної самоідентифікації сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї діяльності і стійкого образу Я.

До наведеного нами матеріалу можна застосувати поширене в професіології поняття «мораторію». Мораторій – це ситуація, за якою людина перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається розв’язати її, випробовуючи різні варіанти. Мораторій зазвичай пов’язаний з високим рівнем тривожності [9].

З певною осторогою можна провести аналогію також і з Юнговим розумінням самості та індивідуації. Так, «розклад самості» у нього, це самовідмови на користь зовнішньої ролі або уявного значення. Метою ж індивідуації є звільнення самості від оманливих покривів персони, з одного боку, і від сугестивної влади несвідомих образів – з іншого. У нашому випадку персону – це первинний професійний образ Я, який модифікується в результаті освоєння суб’єктом суспільно-економічних реалій нового часу і відповідних культурних моделей. Ця модифікація не просто закріплюється, а фактично здійснюється в ході нарративної самоінтерпретації, під час якої наратор диференціює і гармонізує етичні складові свого первинного і вторинного образів Я, виходячи на новий рівень самоінтеграції і самоприйняття. Суперечності між першим і другим образами Я суб’єкту вдалося подолати не в останню чергу завдяки парадигмальним особливостям нарративного дискурсу, а також завдяки такій конфігурації смислового поля між суб’єктом і адресатом комунікативної події, яка сприяла специфічному ціннісному ущільненню смислового простору нарративу в напрямі його етико-психологічної насиченості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська В.В. Рефлексія професійного Я в наративі педагога: методи дослідження [Текст] В.В.Андрієвська // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник статей. Засновано в 1995 році. Випуск 22 (25). – Київ, 2009. – С. 28-37.
2. Андрієвська В.В. Усвідомлення та інтерпретація педагогами свого професійного досвіду [Текст] В.В.Андрієвська // Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За редакцією Чепелевої Наталії Василівни. – К.: Міленіум, 2004. – С. 198-217.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций [Текст] Э.Ф.Зеер, Э.Э.Сыманюк. Учебное пособие для высшей школы. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с. – («Gaudeamas»).
4. Климов Е.А. Психология профессионала [Текст] / Климов Е.А. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: «МОДОК», 1996. – 400 с.

5. Ткачук О. Наратологічний словник [Текст] / Олександр Ткачук. – Тернопіль: «Астон», 2002. – 173 с.
6. Тороп К.С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності [текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України. – К., 2008. – 18 с.
7. Тюпа В.И. Нарратология как аналитика повествовательного дискурса («Архиерей» А.П.Чехова). / В.И.Тюпа. – Тверь: Изд-во Тверь ун-т, 2001. – 58 с.
8. Чепелева Н.В. Методологічні основи дослідження особистості у контексті психологічної герменевтики [Текст] / Чепелева Н.В. // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – 2009. – Випуск 37. – С. 21-31.
9. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: Теория и методы диагностики [Текст] / Л.Б.Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.